L'ACQUISITION DU LANGAGE: ETAPES ET THEORIES

Josie Bernicot

Université de Poitiers, Département de Psychologie
Laboratoire PsyDé, Université de Paris 5 – CNRS

Pré-Print

Bernicot, J. (1998b). L'acquisition du langage : Etapes et théories. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.), Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie. Vol. 3 (pp. 420-439). Paris : Dunod. (2e édition, 1ere édition, 1994).

Table des matières

1. INTRODUCTION..... 2

2. LES ETAPES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE..... 2
2.1. La période prélinguistique..... 2
2.2. Les énoncés d'un seul mot..... 4
2.3. Les énoncés de deux mots..... 5
2.4. La phrase..... 6

3. LES THEORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE..... 8
3.1. La situation de communication: un objet inexistant..... 9
3.2. La situation de communication: un objet embarassant..... 11
3.3. La situation de communication: un objet intéressant..... 13

4. CONCLUSION..... 17

1. INTRODUCTION

Il s'agit de présenter ici les étapes de l'acquisition du langage et les théories qui tentent d'expliquer son évolution avec l'âge. Le tableau que nous dressons ne pouvant être exhaustif, nous nous sommes limitées à une présentation de la production du langage oral; le problème de la compréhension est cependant évoqué pour quelques points qui nous paraissent particulièrement importants. De plus, précisons que les résultats rapportés concernent le plus souvent les niveaux d'analyse syntaxique et sémantique, et dans une moindre mesure le niveau pragmatique.

Il existe un nombre important de théories concernant l'acquisition du langage. Nous ne pouvons ici en présenter qu'un nombre restreint que nous avons choisi parmi les plus importantes. Leur présentation est centrée sur un aspect particulier: la place faite à la situation de communication, par ces théories, lors de l'acquisition du langage par l'enfant.

Il est important de situer les données concernant l'acquisition du langage oral par l'enfant (cf par exemple Berko-Gleason, 1997) parmi des domaines de recherches proches du point de vue du contenu et des interfaces théoriques. On peut en particulier citer le domaine de la pathologie du développement du langage et de la communication (Bernicot et Chaigneau; 1996; Linfoot, 1994; McTear et Conti-Ramsen, 1992; Tager-Flusberg, 1994) et celui de l'acquisition d'une langue seconde par l'enfant et l'adulte (Hamer et Blanc, 1989; Perdue, 1995). On peut y ajouter le domaine de l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Garton et Pratt, 1989; Fayol et al. 1992; Fayol; 1997), et celui de la communication et du langage chez les personnes âgées (Bideaud, Houdé, Pédinielli, 1993; Dixon et al., 1984; Simon, 1982).

2. LES ETAPES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Nous distinguons quatre grandes étapes: la période prélinguistique, celle des énoncés d'un seul mot, celle des énoncés de deux mots, et enfin la période de la phrase avec son évolution longue et complexe qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte et parfois au-delà. Les âges indiqués pour chaque étape correspondent bien sûr plus à des repères qu'à des normes absolues d'évolution.

2.1. La période prélinguistique (0-1 an)

Ces dernières années un nombre important de recherches se sont concentrées sur cette période aussi bien dans le domaine de la production que dans celui de la réception. Ces recherches ont changé l'image que l'on avait du bébé. Sur le plan de la production, les comportements communicatifs, vocaux et gestuels, du jeune enfant par certains aspects obéissent aux mêmes règles que ses comportements communicatifs linguistiques ultérieurs. Sur le plan de la réception des productions linguistiques de son entourage, le bébé dès la naissance possède des mécanismes perceptifs lui permettant de distinguer les sons de la parole. Il existe donc une spécialisation des acquisitions, et certaines conduites apparaissent de façon beaucoup plus précoces qu'on ne le croyait dans les années 1960 et 1970.

2.1.1. La production

L'activité vocale évolue considérablement au cours de la première année depuis les cris et les pleurs du nouveau né jusqu'au début de contrôle articulatoire (5-6 mois) observable dans le babillage de l'enfant qui s'apprête à prononcer ses premiers mots. En français cette activité vocale est désignée par une terminologie variée: gazouillis, babil, vocalises ou lallations; dans les recherches les plus récentes on utilise surtout les termes de babillage et de vocalisations.

Jusqu'à 6 mois l'enfant émet une gamme très étendue de phonèmes (unités de sons) qui dépasse largement celle de sa langue maternelle. A partir de cet âge ses productions sonores commencent à se rapprocher des phonèmes de sa langue maternelle (Boysson-Bardies, 1996).

Pendant cette période, l'enfant passe progressivement d'une forme globale de communication mettant en jeu le corps tout entier à une forme plus différenciée qui fait appel à l'activité vocale et à un début de compréhension verbale. Outre l'apprentissage de sons de sa langue maternelle, un aspect important de cette phase, est l'entrée de l'enfant dans les mécanismes de base de la communication (Bruner, 1983; 1991). Par exemple, certaines règles liées à la référence dans le dialogue ou à l'action conjointe (coopération) sont acquises entre 9 et 18 mois. De plus, à la fin de cette période prélinguistique, l'enfant adapte ses messages non verbaux à l'interlocuteur et à la situation de communication selon des règles analogues à celles utilisées pendant la période linguistique (Bernicot et Marcos, 1992). Deleau (1990) s'intéresse aussi au lien entre communication prélinguistique et linguistique.

2.1.2. La réception

L'enfant nouveau-né n'est plus considéré comme un être totalement dépourvu de capacités spécifiques d'adaptation, il semble posséder certaines dispositions lui permettant d'entreprendre très précocement une relation active avec son environnement visuel ou sonore.

L'enfant montre une habileté surprenante sur le plan de la réception linguistique. Dès l'âge de 1 mois, il se montre capable de distinguer la voix humaine des autres sons et avant d'atteindre deux mois, il répond différemment selon qu'il s'agit de la voix de sa mère ou d'une étrangère (Melher, 1978). Plus étonnant encore les bébés âgés de quelques jours peuvent être entraînés à répondre de manière différente à la présentation de l'un des deux stimulus artificiel tel que "ba" et "ga". Ces expériences utilisent la réponse dite de succion non nutritive. Le principe consiste à habituer le bébé à une stimulation auditive répétitive (une même syllabe, par exemple "pa"). Le bébé est installé avec une tétine relié à un dispositif électronique qui permet de compter le nombre de succion grâce à la variation de la pression de l'air dans le tuyau. Le rythme de succion est un indice de l'état général du bébé. Quand il est habitué à son environnement (c'est à dire au son "pa") ce rythme se stabilise. On change alors brusquement le son en présentant "ga". On considère que si l'enfant réagit au nouveau son en suçant plus énergiquement sa tétine cela signifie qu'il est capable de le distinguer du précédent. D'un point de vue théorique, cela suppose qu'à l'état initial l'enfant ait un système perceptif lui permettant de distinguer les sons de la parole sur la plupart des dimensions phonétiques.

2.2. Les énoncés d'un seul mot (1 an)

A partir de l'âge de 1 an (entre 9 et 18 mois) l'enfant commence à produire ses premiers mots. La caractéristique de cette phase est la production de mots isolés, c'est-à-dire d'énoncés ne comportant qu'un seul mot: par exemple "papa", "mama", "a'voir" (pour au revoir), "pati" (pour parti).

Depuis le début du siècle de nombreux auteurs se sont penchés sur les énoncés à un seul mot des très jeunes enfants. Pour certains, l'enfant commence par nommer des objet concrets animés ou inanimés. Cependant, d'après les observations de Bloom (1973), les noms concrets joueraient un rôle relativement mineur dans une première phase. A 16 mois ce sont plutôt des prépositions, négations, adverbes et verbes qui sont employés. Si l'on en croit Nelson (1973), les enfants ne parleraient pas tous pour dire la même chose. Chez certains enfants, les énoncés sont plutôt référentiels c'est-à-dire orientés vers les objets. Chez d'autres, au contraire ces premiers énoncés sont plutôt expressifs c'est-à-dire orientés vers la communication: demande, refus, appel, etc...

Bloom (1973) a aussi étudié l'usage des noms de personne. Dans un premier temps, les enfants les utilisent pour nommer quelqu'un qui entre en scène, pour saluer quelqu'un, et pour l'appeler. Puis il les utilise pour désigner des objets appartenant à la personne nommée. Enfin, on note l'utilisation des noms de personne pour nommer l'agent d'une action prévue et imminente.

D'une façon générale, ces mots isolés produits sont interprétés par son entourage familial comme ayant des significations relativement complexes comparables à celles d'une phrase. Théoriquement les mots produits par les enfants ont une signification indéterminée ou ambiguë: en effet, en produisant "papa" l'enfant peut vouloir dire: "voilà papa", "papa, viens m'aider", papa a un nouveau pull", etc... Dans la pratique, ces énoncés sont interprétés sans problème à partir de la situation de communication et permettent des interactions satisfaisantes entre l'enfant et son entourage. Les mots de l'enfant ne prennent donc une signification et parfois une signification complexe que par l'interprétation qu'en font les adultes. L'existence même de ces mots ayant valeur de phrases est le témoin de l'importance de l'interprétation par l'adulte du langage de l'enfant dans le processus du fonctionnement du langage mais aussi certainement dans son processus d'acquisition.

2.3. Les énoncés de deux mots (2 ans)

Dès que plusieurs mots peuvent être combinés au sein d'un même énoncé se pose le problème de leur organisation selon la fonction c'est-à-dire le problème de la syntaxe. En français, en anglais, mais aussi dans de nombreuses autres langues il est important d'ordonner correctement les énoncés de façon à assurer le succès de la communication.

A partir de l'âge de deux ans, l'enfant produit des énoncés de deux mots qui son organisés selon une grammaire, que l'on appelle grammaire-pivot, mise en évidence par Braine (1963) à partir de corpus d'enfants anglophones. On distingue selon cette grammaire deux classes de mots: la classe pivot (P) et la classe ouverte(O). Les énoncés possibles de deux mots sont de la forme: O + P ou P + O. Les mots-pivots sont peu nombreux. Pour un enfant donné, chacun à une place fixée dans l'énoncé qui peut être soit la première, soit la seconde. Les mots ouverts sont plus nombreux. Pour un enfant donné, ils n'ont pas de place fixe dans l'énoncé. le tableau 1 reprend des exemples d'énoncés de deux mots fournis par Oléron (1976) et Hurtig et Rondal (1981).

Insérer le tableau 1

La grammaire-pivot est une réponse originale au problème de l'ordre des mots dans la mesure où elle est fondée sur des règles n'existant pas dans la grammaire adulte.

Pour cette raison cette grammaire, bien que fonctionnelle jusqu'à l'âge de deux ans, est une sorte d'impasse linguistique rapidement abandonné par l'enfant. Les modalités de passage des énoncés de deux mots à la phrase n'ont jamais été totalement éclaircies et les hypothèses émises n'ont jamais fait l'objet de vérification systématique: il semblerait qu'une grammaire plus complexe puisse s'élaborer à partir d'une différenciation des classes P et O en sous-classes.

Dans les énoncés de deux mots produits par les enfants le mot-pivot et le mot-ouvert entretiennent différentes catégories de relations sémantiques: l'existence, la disparition, la récurrence, l'attribution, la localisation, la possession, le bénéfice, l'instrumentation, la relation agent-action, et la relation action-patient. Ceci montre une certaine spécialisation et aussi une complexité de l'utilisation du langage chez l'enfant dès l'âge de deux ans.

2.4. La phrase (3 ans)

La phrase est définie comme un énoncé de plus de deux mots contenant un syntagme nominal(SN) correspondant au groupe du nom, et un syntagme verbal(SV) correspondant au groupe du verbe. Par exemple: le terrible dinosaure(SN) court à folle allure dans la forêt(SV).

Le tableau 2 reproduit un travail synthétique sur l'évolution de la longueur des phrase présenté dans le manuel de Carmichaël (1952). Il apparait clairement qu'à l'âge de 3 ans les enfants produisent des énoncés de trois mots.

Insérer le tableau 2

2.4.1. Le syntagme nominal et le syntagme verbal

L'évolution du syntagme nominal est marquée par l'évolution de ces différents éléments: nom, pronom, article adjectif préposition et adverbe.

Une synthèse des différents travaux concernant cette question serait trop longue à présenter ici. Nous avons choisi de présenter à titre d'exemple le tableau réalisé dans le manuel d'Hurtig et Rondal (1981) (cf tableau 3) qui fait apparaître que l'acquisition des principaux éléments du syntagme nominal est réalisé entre deux et six ans.

Insérer le tableau 3

L'évolution du syntagme verbal est essentiellement marquée par l'utilisation des différents temps et mode du verbe (passé, présent, futur). L'ensemble des formes est

produit entre quatre et six ans. En sachant qu'il existe des différences interindividuelles fortes on peut cependant donner les tendances d'un ordre général d'acquisition.

La forme la plus précocement utilisée est la copule "est" (le gâteau est bon) souvent avant deux ans et demi. Ensuite les auxiliaires être et avoir, Les formes de l'infinitif, de l'indicatif présent et du passé indéfini sont acquises entre deux ans et demi et quatre ans.

Les premières formes du futur apparaissent vers 4 ans: il s'agit du futur périphrastique (ex: il va venir, ça va être mon anniversaire). Le futur simple apparaît plus tard.

Les formes de l'imparfait et du conditionnel sont les plus tardives et n'apparaissent qu'entre cinq et six ans.

A cinq ans l'enfant utilise la plupart des formes du verbe. Il est cependant important de noter qu'il ne les utilise pas essentiellement pour marquer la place de l'action dans le temps (passé-présent-futur). En cela, le comportement de l'enfant diffère clairement de celui de l'adulte. En effet, dans les productions de l'enfant jusqu'à l'âge de six ans, les différentes formes du verbes désignent surtout l'aspect de l'action, c'est à dire des caractéristiques indépendantes de sa chronologie (Bronckart, 1976). Quelques exemples de caractéristiques aspectuelles de l'action sont indiqués ci-dessous.

- La distinction action en cours/action intemporelle: "elle est en train de prendre sa leçon de piano"/"elle prend des leçons de piano".

- La distinction déroulement de l'action/résultat de l'action: "il mangeait du caviar"/"il a mangé du caviar".

- La convention dans l'imaginaire: "j'étais le gendarme et toi le voleur".

- L'expression du souhait: "ça va être mon anniversaire bientôt".

2.4.2. Les stratégies

L'enfant qui apprend sa langue adopte une attitude face aux messages verbaux de son entourage différente de celle qu'aurait un adulte maîtrisant parfaitement sa langue. Ces attitudes de l'enfant reposent sur certaines régularités que l'on appelle stratégies. Les stratégies sont définies par Oléron (1979) comme des procédés employés par les enfants pour interpréter des énoncés, souvent complexes, en utilisant certains indices syntaxiques. Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas de procédés mis en oeuvre

délibérément, consciemment par les enfants mais de régularités dans la manière d'aborder les énoncés.

Dans cette perspective la compréhension des phrases passives, des pronoms et des relatives en "que" et en "qui" a été étudiée (cf par exemple Ségui et Léveillé, 1977). C'est ce dernier exemple que nous allons développer ici.

Exemple de relative en "qui"
Le président qui salue la foule (renversable)
La foule qui salue le président (renversable)
Le chat qui mange la souris (non renversable)

Exemple de relative en "que"
Le président que salue la foule (renversable)
La foule que salue le président (renversable)
La souris que mange le chat (non renversable)

Les relatives en "qui" n'altèrent pas l'ordre canonique agent-action-patient: celui qui fait l'action apparaît en premier, puis vient l'action réalisée, et enfin celui sur lequel porte l'action. Les relatives en "que" modifient cet ordre canonique: celui sur lequel porte l'action apparaît en premier, puis vient l'action, et enfin celui qui la réalise. Les relatives peuvent être renversables lorsque l'inversion de l'agent et du patient correspond à une phrase sémantiquement acceptable. Elles sont dites non renversables lorsque cette inversion est impossible sur le plan sémantique.

La compréhension des relatives en "qui" (qu'elles soient renversables ou non) ne pose pas plus de problème que celle des phrases actives: on obtient entre 3 ans 7 mois et 4 ans 8 mois 100% de bonnes réponses.

La compréhension des relatives en "que" n'apparaît pas au même âge pour les phrases non renversables (3 ans 7 mois) et renversables (10 ans 6 mois). Il apparaît donc que pour les relatives en "que" non renversables les enfants utilisent une stratégie basée sur les informations sémantiques. Pour les relatives en "que" renversables n'amène pas à une interprétation unique, les enfants utilisent une stratégie basée sur l'ordre canonique qui les conduit à une interprétation erronée jusqu'à un âge (10-11 ans) relativement tardif.

Après avoir fait une présentation des étapes de l'acquisition du langage, il maintenant nécessaire de faire appel aux théories qui tentent d'expliquer cette évolution.

3. LES THEORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE

Si l'on suit un raisonnement centré sur la situation de communication, les théories de l'acquisition du langage peuvent être présentées selon trois grands axes: les théories qui ne prennent absolument pas en compte la situation et qui sont uniquement centrées sur la grammaire, les théories qui à travers l'étude de l'évolution de la signification des mots ont rencontré la situation sans pouvoir l'intégrer dans leur système, et enfin les théories dont l'objet même est le rapport entre langage et situation de communication.

3.1. La situation de communication: un objet inexistant

Ce point de vue est représenté par deux théories de l'acquisition du langage: l'une issue de la théorie du linguiste Noam Chomsky et l'autre issue de la théorie du psychologue Jean Piaget.

Dans la perspective issue des travaux de Chomsky, la langue est une grammaire dont la théorie fournit un modèle formel. L'apprentissage du langage par l'enfant correspond à l'apprentissage de cette grammaire. On considère que la structure du langage dérive d'une certaine façon des principes généraux de la cognition. Par exemple, l'ordre Sujet-Verbe-Objet correspond à l'ordre de l'expérience quotidienne: celui qui fait l'action, l'action et l'objet à laquelle on l'applique. C'est cette analogie entre principe cognitif déjà connu par l'enfant et structures grammaticales qui permettrait l'apprentissage rapide du langage. L'enfant est sensible aux marques linguistiques qui reflètent des catégories cognitives qu'il possède déjà. Pour apprendre la langue il faut connaître ce que la langue décrit.

Selon McNeill (1970), qui a développé la théorie de Chomsky du point de vue de l'acquisition du langage, l'enfant comme un linguiste face à une langue étrangère fait plusieurs hypothèses relatives à la grammaire de sa langue. Ces hypothèses sont engendrées par un système d'acquisition du langage (LAD: Language Acquisition Device) inné et testées par rapport aux productions linguistiques de son entourage. Du point de vue de la structure le LAD contient les règles communes à toutes les langues (par exemple on l'ordre SVO dans un grand nombre de langues). Une première hypothèse consiste pour l'enfant à supposer qu'une phrase est un mot: l'enfant s'exprime alors par énoncé d'un seul mot. La grammaire pivotale (cf paragraphe 2.3) constitue une seconde hypothèse qui sera à son tour abandonnée pour une grammaire plus complexe. Une caractéristique spécifique de cette grammaire est de permettre de créer à partir de ces règles un nombre infini d'énoncés (cf tableau 4): cette grammaire est appelée générative.

Insérer le tableau 4

Slobin (1981) a tenté de valider cette position par le biais des études interculturelles, c'est à dire en comparant le développement linguistique d'enfant issus de cultures pouvant être très différentes comme les cultures occidentales, samoans, kaluli, mayas, etc... Dans ces sociétés le comportement des parents à l'égard du langage enfantin est très différent: certaines considèrent l'enfant comme un être doué pour la communication verbale et d'autres ne se posent pas la question. Il apparaît que quelque soit l'attitude des parents, entraînement spécifique ou inattention à l'égard du langage de l'enfant, l'acquisition du langage est réalisé de la même manière.

Pour les chomskiens, ce type de résultat est interprété comme un élément en faveur de l'existence d'un dispositif inné de l'acquisition du langage.

Pour les psycholinguistes piagétiens comme Sinclair de Zwart (cf Bronckart, Kail et Noizet, 1983) les aspects essentiels du langage sont structuraux et représentatifs et, jouent le rôle du moteur d'une machine. Les aspects mineurs sont contextuels et communicatifs et jouent le rôle du mode d'emploi de la machine. L'emprunt aux théories linguistiques formelles est alors indispensable; celles-ci fourniraient un sorte d'algèbre de la langue. Bien entendu pour les psycholinguistes piagétiens l'acquisition du langage est subordonnée à l'exercice de la fonction symbolique et est réalisée, comme toutes les autres grandes fonctions(par exemple la perception ou la mémoire), selon un principe constructiviste qui implique à la fois l'activité de l'enfant et ses échanges avec le milieu.

Ce sont les travaux d'Hermine Sinclair de Zwart (1967) qui représentent le mieux la perspective piagétienne en matière d'acquisition du langage (cf Piaget et Inhelder, 1966); ces travaux sont centrés sur l'étude du rapport entre langage et opérations (au sens piagétien du terme). Voici, présentée de façon résumée, un exemple de l'une de ces recherches.

On prend deux groupes d'enfants l'un conservant l'autre étant non conservant[1]. On propose aux enfants la tâche suivante: ils doivent décrire des couples d'objet différents variant quant à leur taille (un petit et un grand bâton), à leur nombre (un ensemble de deux billes et un ensemble de cinq billes), etc... Il apparaît que le langage des deux groupes est très différent. En particulier les enfants non conservants utilisent des formes linguistiques comme "celui-là un grand", "celui-là un petit", "celui-là a beaucoup",

[1] Rappelons, par exemple en ce qui concerne la matière, qu'un enfant est dit conservant s'il admet qu'une boule de pâte à modeler dont on change l'apparence perceptive (en l'aplatissant ou en l'émiettant) contient la même quantité de pâte qu'avant la transformation; il doit de plus être capable d'expliquer correctement cette constance.

"celui-là pas beaucoup"; ils considèrent donc les deux objets indépendamment l'un de l'autre et de plus ne prennent en compte qu'une dimension à la fois. Les enfants conservants utilisent des formes linguistiques comme "celui-là un grand", "celui-là est plus grand que l'autre", "celui-là en a plus que l'autre"; ils comparent donc les deux objets, et de plus prennent en compte deux dimensions à la fois (ex: ce crayon est plus long et plus mince".

Les piagétiens concluent à la suite de ce type d'expérience que le langage ne constituent pas la source de la logique, mais qu'au contraire le langage est structuré par la logique.

Cette position, qui consiste à ne pas prendre en compte la situation de communication, réduit le langage à la grammaire. Ses partisans ont pour la défendre un certain nombre d'arguments. Ce point de vue est celui des certitudes, du refus de l'ambiguïté: les mots sont des étiquettes attribuées conventionnellement à des faits ou à des images préexistantes, les mots ont un sens et un seul que chacun peut reconnaître. Ces limites ont toujours été présentées comme nécessaires d'un point de vue méthodologique. Les bornes de l'étudiable sont définies par Saussure (1916) en affirmant que non seulement la science de la langue peut se passer des autres éléments du langage, mais qu'elle n'est possible que si ces autres éléments n'y sont pas mêlés.

3.2. La situation de communication: un objet embarrassant

C'est avec l'étude de la signification des mots que les chercheurs ont été confronté au rôle de la situation (cf Bramaud du Boucheron, 1982). La présentation d'un exemple de théorie relative à ce domaine, nous permettra de faire apparaître les aspects contradictoires de la problématique de ce type de recherches.

A partir de 1973, de nombreuses recherches ont été réalisées dans le cadre de la théorie du trait sémantique d'E.V. Clark (1973). Le postulat de base de cette théorie est que la définition d'un mot est composée d'unités de sens (correspondants à des traits inhérents dans la théorie initiale). Cette théorie très riche permet à la fois, une bonne opérationnalisation des concepts, des prédictions quant à l'ordre d'acquisition des mots à l'intérieur d'un champ sémantique, et des prédictions quant à la signification que les enfants attribuent à chaque mot. On peut déduire de cette théorie cinq hypothèses qui ont fait l'objet de vérifications expérimentales.

a) Hypothèse de la surextension: les enfants font des erreurs dans la signification qu'ils attribuent aux mots correspondant à des surextensions (cf tableau 5).

Insérer le tableau 5

b) Hypothèse de la composition des traits: les traits sémantiques définissant la signification d'un mot sont acquis par adjonctions et combinaisons successives.

c) Hypothèse des traits généraux et spécifiques: à l'intérieur d'un champ sémantique, par exemple les verbes de possession ou de mouvement, les traits composants la signification d'un mot sont acquis des plus généraux au plus particuliers. Un nombre important de recherches concerne l'acquisition des verbes. Par exemple PRENDRE (Transmission d'un Objet) est acquis avant ACHETER (transmission d'un Objet + Transmission d'Argent) et dans un premier temps l'enfant attribue à ACHETER la signification de PRENDRE: simple transmission d'un objet d'un individu vers un autre.

d) Hypothèse des traits perceptifs: les premiers traits composant la signification d'un mot sont d'origine perceptive.

e) Hypothèse de la transparence: la correspondance entre l'utilisation d'un mot par l'enfant et la signification qu'il lui attribue est stricte: le réfèrent d'un mot a toujours toutes les propriétés de la signification qu'il a pour l'enfant. ceci exclut l'utilisation d'un mot dans une situation ne correspondant que partiellement à la signification attribuée.

Une revue de recherches rapportée dans le tableau 6 montre que ces hypothèses sont en partie confirmées et en partie infirmées.

Insérer le tableau 6

De plus, les résultats des travaux relatifs aux verbes de transmission de possession, de mouvement, de jugement, et de nourriture, montrent que:

- d'une part les résultats (pour un même groupe de verbes) varient en fonction du dispositif expérimental;

- d'autre part que dans bons nombres de cas les traits qui font partie de la signification attribuée à un verbe par les enfants ne sont pas prévus par le modèle de départ.

Il existe un nombre impressionnant de contre-exemples à la théorie du trait sémantique. Pour les expliquer on a fait appel pêle-mêle à la situation de communication, à la notion de trait important pour l'enfant ou à la notion de trait faisant partie de l'expérience de l'enfant. Cependant, si chaque nouvelle expérience a permis de

mettre en évidence les limites de la théorie, personne n'a jamais pu proposer un nouveau cadre d'interprétation théorique cohérent permettant d'intégrer le rôle de la situation de communication.

Notons que les mêmes problèmes ont été rencontrés avec l'étude de la production et de la compréhension des métaphores: pour certains auteurs leur compréhension est précoce (vers 4 ans) alors que pour d'autres elle est beaucoup plus tardive (9-10 ans). L'explication des métaphores est très difficile dès lors que l'on considère que la signification des mots est composée de traits inhérents: en effet le propre des métaphores est de faire varier la signification en fonction de la situation.

3.3. La situation de communication: un objet intéressant

L'idée de cette perpective (cf Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan, 1977; Slobin, 1996) est qu'il est possible en se centrant sur la situation de communication, de définir un ensemble de conditions pouvant contribuer à progresser dans l'étude de l'acquisition du langage: l'étude des conversations naturelles, l'étude d'unités d'analyse plus larges que la phrase, la prise en compte du contexte extralinguistique, la prise en compte de variabilités interindividuelles ou intergroupes sociaux, et enfin la prise en compte des diverses fonctions du langage. En effet, le langage n'est pas simplement une grammaire, mais aussi un ensemble de stratégies utilisées par l'enfant pour structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative.

Les recherches qui ont pris en compte la situation ont été réalisées dans le cadre la psycholinguistique pragmatique (Moeschler et Reboul, 1994; Bernicot et Trognon, 1997), c'est-à-dire la psycholinguistique qui s'intéresse plus à l'utilisation, aux usages, aux fonctions du langage qu'à sa structure. Cette perspective consiste à aborder le problème de l'acquisition en se posant la question: "à quoi sert le langage, quel est l'usage qui en est fait par les enfants?".

Il existe des convergences importantes entre les théories pragmatiques actuelles et des théories du développement comme celles de Vygotski (1985) et de Bruner (1983; 1991). Pour Vygotski (1985) un signe linguistique est toujours, à l'origine, un moyen utilisé dans un but social, un moyen d'influencer autrui, et seulement plus tard un moyen de s'influencer soi-même. De plus, pour lui la fonction essentielle du langage chez l'adulte comme chez l'enfant est la communication et le langage initial de l'enfant est purement social. La notion de formats d'interaction développée par Bruner est aussi très intéressante. Pour Bruner (1983; 1991), l'activité de l'adulte est caractérisée par une interprétation permanente des comportements de l'enfant et par une tendance à

standardiser certaines formes d'action conjointe. C'est cette standardisation des actions conjointes que Bruner appelle "format".

Dans cette perspective, parler c'est être engagé dans un comportement régi par des règles. Du point de vue du développement, il s'agit d'étudier donc comment l'enfant produit et interprète le langage à travers un ensemble de règles, de conventions et de connaissances partagées qui sous-tendent, non seulement les communications verbales mais aussi l'ensemble des activités sociales. L'acquisition du langage implique pour l'enfant d'être sensible à ces règles, ces conventions et ces connaissances partagées et d'avoir un comportement linguistique en accord avec elles. L'acquisition du langage passe par l'établissement de relations entre règles sociales et structures du langage.

Dans le cadre des psycholinguistiques pragmatiques, à titre d'exemples deux courants ont été choisi: celui qui met en relation situation de communication et fonctions du langage, et celui qui met en relation situation de communication et actes de langage.

3.3.1. Situation de communication et fonctions du langage

Nous illustrerons cette perspective par les travaux de M.A.K. Halliday (1975; 1978; 1985). L'auteur a travaillé à partir de données qui sont les productions verbales et non verbales d'un seul enfant: son fils Nigel âgé de 9 mois à 22 mois et demi. L'interprétation des données a permis de dégager deux phases dans l'évolution des productions de l'enfant.

La phase 1, entre 9 mois et 16 mois et demi, est caractérisée par l'absence de combinatoire entre mots et gestes ou entre plusieurs mots. On peut avec six fonctions (usages) décrire les productions de l'enfant.

a - La fonction instrumentale vise à obtenir quelque chose de l'interlocuteur.

b - La fonction régulatoire vise au contrôle du comportement d'autrui.

c - La fonction interactionnelle concerne les salutations, les marques de politesse et la prise de contact avec autrui.

d - La fonction personnelle concerne l'expression de soi, de ses intérêts, de sa satisfaction, de sa non satisfaction, etc...

e - La fonction heuristique vise à l'augmentation du savoir.

d - La fonction imaginative concerne l'expression de sa propre conception de l'environnement et du monde.

L'ordre d'apparition des fonctions est celui indiqué ci-dessus. Chaque énoncé est caractérisé par une fonction unique et concerne le locuteur.

La phase 2, entre 16 mois et demi et 22 mois et demi, est caractérisée par l'apparition d'une combinatoire entre mots et gestes puis entre mots et l'apparition d'une septième fonction: la fonction informative qui concerne l'échange d'information entre interlocuteurs. Un énoncé peut être caractérisé par une combinaison de fonctions et la signification d'un énoncé est lié au dialogue.

Deux types de combinaisons apparaissent donnant naissance à deux nouvelles fonctions. La fonction pragmatique est liée au langage comme moyen d'action sur le monde extérieur (combinaison des fonctions instrumentale, régulatoire et interactionnelle). La fonction mathétique est liée au langage comme moyen d'apprentissage (combinaison des fonctions personnelle, heuristique et imaginative).

Il existe aussi une phase 3, non observée sur Nigel, qui correspond à l'entrée dans le système adulte où selon Halliday le nombre de fonctions est illimité.

L'idée d'un ordre d'acquisition universel des fonctions du langage a été discutée et contestée. Dale (1980) a analysé les productions de 20 enfants de 1 ans à 2 ans. Les résultats montrent que le nombre de fonctions utilisées augmente avec l'âge, mais que, à un âge donné ne correspond pas de fonction particulière.

Si les travaux d'Halliday n'ont pas toujours été confirmés, ils ont cependant une grande valeur heuristique dans la mesure où ils ont été à l'origine d'un courant de recherches très riche. 3.3.2. Situation de communication et actes de langage

A la suite des travaux d'Austin (1969) et de Searle (1982) on a défini cinq fonctions, cinq utilisations possibles du langage que l'on appelle "actes de langage".

a. Les assertifs, par exemple affirmer ou supposer, engagent la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état de chose, sur la vérité d'une proposition exprimée.

b. Les directifs, par exemple ordonner ou suggérer, sont des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur.

c. Les promissifs, par exemple promettre ou menacer, obligent le locuteur à adopter une certaine conduite future.

d. Les expressifs, consistent pour le locuteur à exprimer un état psychologique (par exemple la satisfaction ou la crainte) à propos de l'état du monde.

e. Les déclarations provoquent par leur accomplissement effectif la mise en correspondance de leur contenu avec la réalité (par exemple pour un chef d'entreprise dire à quelqu'un qu'il est engagé, pour un enseignant dire à un étudiant qu'il est reçu).

Du point de vue de l'acquisition, l'acte de langage le plus étudié, correspond aux directifs le plus souvent appelé demande. On distingue les demandes directes des demandes indirectes. Une demande est directe en cas de coïncidence parfaite entre les caractéristiques formelles de l'énoncé et l'acte social réalisé: le locuteur "dit" ce qu'il "signifie" (ex: "Donne-moi le stylo"). Une demande est indirecte lors d'une absence de coïncidence parfaite entre les caractéristiques formelles de l'énoncé et l'acte social réalisé: le locuteur "signifie" autre chose que ce qu'il "dit" (ex: "Peux-tu me donner le stylo?", "Ton stylo marche-t-il encore?", ou bien "je n'ai rien pour écrire").

La compréhension et la production de la demande ont donné lieu à un ensemble de recherche cohérent chez l'enfant entre deux et dix ans (cf Bernicot, 1992): les éléments essentiels en sont présentés ci-dessous. D'autres actes de langage ont récemment été étudiés: les promissifs (Laval et Bernicot, 1997) et les assertifs (Marcos et Bernicot, 1997). Les résultats obtenus pour ces trois actes de langage (directifs, promissifs et assertifs) présentent un point commun: l'importance du rôle du contexte particulièrement marqué chez les enfants les plus jeunes.

La compréhension des demandes

Il est important de souligner qu'une synthèse des recherches fait apparaître que l'âge et la complexité des énoncés ne suffisent pas à expliquer la compréhension des demandes par les enfants. D'autres facteurs comme le caractère direct ou indirect de la demande, la clarté de la situation de communication et l'expérience linguistique et culturelle d'une langue donnée sont aussi très importants, en particulier avant l'âge de 5-6 ans. D'une façon générale les demandes directes sont mieux comprises que les demandes indirectes; le fait que le locuteur ait des raisons fortes de demander quelque chose à l'auditeur favorise la compréhension de la demande; en situation de compréhension dans une langue seconde, l'interprétation des énoncés est davantage basée sur la situation de communication que sur leur forme linguistique.

Les travaux relatifs à la demande permettent de souligner que l'acquisition du langage doit être étudiée dans le cadre d'une situation de communication qui n'est pas

un simple support mais qui fait partie intégrante d'une production linguistique définie à la fois par la situation de communication et par l'énoncé.

La production des demandes

La production des demandes, et en particulier leur caractère direct ou indirect, dépend aussi de certaines caractéristiques de la situation de communication: comme le contenu de la demande (action, information, droit, faveur), l'auditeur (ami, ennemi, de statut social plus ou moins élevé). De plus, on observe que dans une situation donnée la production d'une demande efficace est un ajustement subtil entre deux règles paradoxales: plus un énoncé est direct, plus il est compréhensible par l'interlocuteur; plus un énoncé est indirect, plus il est acceptable par l'interlocuteur. Il est probable qu'avant de maîtriser cet ajustement subtil, les enfants opèrent des mouvements de balancement entre les deux règles. La production d'une demande efficace implique la maîtrise de ces règles et des effets de leurs combinaisons. Entre 4 et 6 ans, un certain nombre d'entre elles règles semblent acquises. Par exemple, si le locuteur anticipe l'interlocuteur comme étant coopératif alors les formes de la demande sont plutôt directes ou bien si le locuteur s'adresse à un interlocuteur de statut plus élevé que le sien alors les formes de la demande sont plutôt indirectes.

Ces règles ne sont pas à confondre avec les préceptes d'un manuel de bonnes manières. Il est bien clair que l'apprentissage des formes de la demande n'est pas celui de la politesse. Il ne s'agit pas d'apprendre à dire "bonjour..., s'il vous plaît..., est-ce que ...", il s'agit, pour l'enfant, d'apprendre, pour voir se réaliser son intention, dans une situation appropriée, à adresser à un auditeur approprié, une forme linguistique appropriée.

4 - CONCLUSION

Il est important de rappeler en conclusion que la présentation que nous avons faite ne constitue qu'une première approche du problème de l'acquisition du langage.

Cette étude de l'acquisition du langage a bien sûr suivi la même évolution historique que l'ensemble de la psychologie. Les différentes conditions d'acquisition et de fonctionnement du langage prise en compte sont: la maturation neurologique, le milieu socioculturel, les différences entre les individus et l'éducation. Le rôle de ces différentes conditions a été évalué dans de nombreuses études. Si l'intervention de tous ces facteurs est généralement admise, le poids respectif accordé aux uns et aux autres

varie en fonction des positions théoriques des auteurs. Pour la tendance empiriste, le langage est acquis grâce à une capacité générale d'apprentissage associatif (Richelle, 1976) et pour la tendance innéiste, grâce à l'intervention d'une structure spécialisée propre à l'homme (McNeill, 1970); pour la tendance constructiviste, le langage est acquis comme les autres fonctions cognitives grâce à l'activité du sujet et à ses échanges avec le milieu (Sinclair de Zwart, 1967; Bronckart, Kail et Noizet, 1983). Enfin, une tendance plus récente souligne le lien entre la socialisation de l'enfant et le développement du langage et de la communication (Oléron, 1979; Beaudichon, 1982; Bernicot et Trognon, 1997).

L'étude scientifique de l'acquisition du langage par l'enfant a moins de trente ans. Elle a connu une évolution théorique rapide et a fourni ces dernières années un nombre impressionnant de travaux. Elle constitue actuellement un domaine de recherches très vivant où beaucoup reste à découvrir.

Bibliographie du chapitre

L'ACQUISITION DU LANGAGE: ETAPES ET THEORIES

Austin, J.L. (1969). *Quand dire c'est faire.* Paris: Editions du Seuil.

Beaudichon, J. (1982). *La communication sociale chez l'enfant.* Paris: Presses Universitaires de France.

Berko-Gleason, J. (Ed.) (1997). *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.

Bernicot, J. (1981). *Le développement des systèmes sémantiques de verbes d'actions.* Paris: Monographies Françaises de Psychologie, CNRS.

Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bernicot, J. et Chaigneau, A. (1996). Communication chez des enfants atteints de Dystrophie Musculaire de Duchenne (DMD): la production des tours de parole et des actes de langage. *Interactions et Cognition*, **1**, 397-424.

Bernicot, J. et Marcos, H. (Eds.) (1992). *La communication prélinguistique et linguistique. Bulletin de Psychologie*, numéro spécial. **46**.

Bernicot, J., et Trognon, A. (1997). Dimensions de la conversation. In J. Bernicot, A. Trognon et J. Caron- Pargue (Eds.) *La conversation chez l'enfant et chez l'adulte*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Bideaud, J., Houdé, O. & Pédinielli, J.L. (1993). *L'homme en développement.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bloom, L. (1973). *One word at time*. La Haye: Mouton.

Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants?* Paris: Editions Odile Jacob.

Braine, M. (1963). The ontogeny of English phrase structure: the first phase. *Language*, **39**, 1-14.

Bramaud du Boucheron, G. (1982). *Le développement de la mémoire sémantique.* Paris: Presses Universitaires de France.

Bronckart, J.P. (1976). Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

Bronckart, J.P., Kail, M. et Noizet, G. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant: recherche sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bruner, J. S. (1991). ... *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution culturelle à la psychologie culturelle.* Paris : ESHEL.

Carmicaël, L. (1952). *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Clark, E.V. (1973). What's in the word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T.E. More (Ed.). *Cognitive development and the acquisition of language*. New-York: Academic Press.

Dale, Ph. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of Child Language*, **7**, 1-12.

Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental*.. Paris: Armand Colin.

Dixon, R.A. et al. (1984). Verbal ability and text structure effects on adults age difference in text recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **23**, 569-578.

Ervin-Tripp, S. et Mitchell-Kernan, C. (1977), *Child Discourse*. New-York: Academic Press.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive d ela production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.

Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture* . Paris: Presses Universitaires de France.

Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: an exploration in the development of language*. London: Arnold.

Hamer, J.F. and Blanc, M. (1989). *Bilingualité et Bilinguisme.* Bruxelles: Mardaga.

Garton, A.F. and Pratt, C. (1989*). Learning to be literate. The development of spoken and written language.* Oxford: Basil Blackwell.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language and social semiotic*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functionnal grammar*. London: Arnold.

Hurtig (M.) et Rondal (J.A.). (1981). *Introduction à la psychologie de l'enfant.* Bruxelles: Mardaga, 1981. Tome 2, Chapitre 10, p. 455-510.

Laval, V. et Bernicot, J. (1997). Compréhension des promesses et connaissances métapragmatiques chez les enfants. In J. Bernicot, A. Trognon et J. Caron- Pargue (Eds.) *La conversation chez l'enfant et chez l'adulte.* Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Linfoot, K. (1994). *Communication strategies for people with developmental disabilities.* Sidney : MacLeennan & Petty Pty Limited.

McNeill, D. (1970). *The acquisition of language*. New-York: Harper.

McTear, M. F., & Conti-Ramsen, G. (1992). *Pragmatic disability in children.* London : Whurr Publishers Ltd.

Marcos, H. et Bernicot, J. (1997). How do young children reformulate assertions? A comparison with requests.*Journal of Pragmatics*, **27**, sous presses

Melher, J. (1978). La perception du langage chez le nourrisson. *La Recherche*, **9**, 324-330.

Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Editions du Seuil.

Nelson, K. (1973). Structure and strategies in learning to talk. *Monographs of the Society for the Research in Child development,* **38**, (n°149).

Oléron, P. (1976). L'acquisition du langage. In H. Gratiot-Alphandéry et R.Zazzo (Eds.) *Traité de Psychologie de l'enfant, tome 6: les modes d'expression.* Paris: Presses Universitaires de France.

Oléron, P. (1979). *L'acquisition du langage.* Paris: Presses Universitaires de France.

Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes.* Paris: CNRS Éditions.

Richelle, M. (1976). *L'acquisition du langage*. Bruxelles et Liège: Dessart et Mardaga.

Saussure, F. (1960). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. (Première édition: 1916).

Searle, J.R. (1982). *Sens et expression*. Paris: Editions de Minuit.

Segui, J. and Léveillé, M. (1977). Une étude sur la compréhension des phrases par l'enfant. *Enfance*, **1**, 105-115.

Simon, E.W. et al. (1982). Orienting task effects on text recall in adulthood. *Journal of Gerontology*, **31**, 575-580.

Sinclair de Zwart, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée: sous-système linguistiques et opérations concrètes*. Paris: Dunod.

Slobin, D.I. (1981). L'apprentissage de la langue maternelle. *La Recherche*, **12**, 572-578

Slobin, D.I.(Ed.) (1996). *Social interaction, social context, and language*. Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.

Tager-Flusberg, H. (1994). *Constraints on language acquisition : studies of atypical children*. Hillsdale, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.

Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Editions Sociales de France.

Tableau 1 - Exemples d'énoncés de deux mots

Mot pivot	Mot ouvert
aussi	bonbon
aussi	du pain
encore	banane
encore	du pain
encore	manger
encore	fromage
encore	le bonbon
Mot ouvert	Mot pivot
auto	ama (à moi)
ballon ama	(à moi)
clé	ama (à moi)
bonbon	ama (à moi)
camion	broum-broum
auto	broum-broum
moto	broum-broum
grue	broum-broum

Tableau 2 - Longueur moyenne de la phrase dans le langage parlé à partir de dix conversations d'après Carmichaël (1952)

cf version précédente

Tableau 3 - Chronologie de l'apparition des principaux constituants non nominaux du syntagme nominal dans le parler de l'enfant d'après Hurtig et Rondal (1981)

cf version précédente

Tableau 4 - Exemple de règle permettant la création d'énoncé

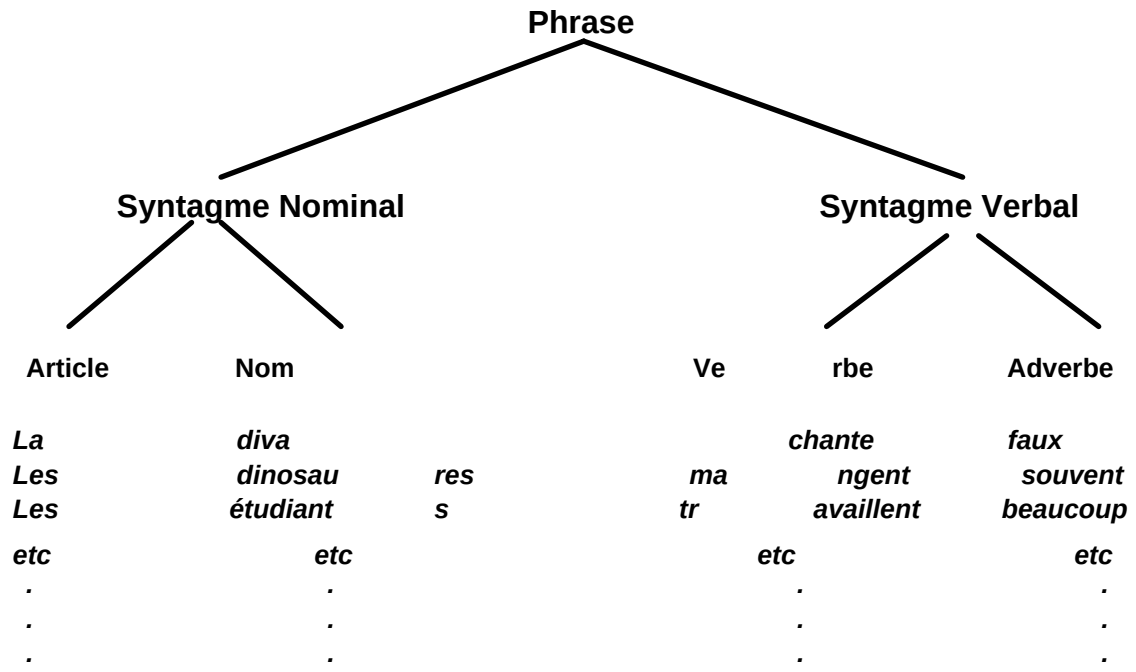

Tableau 5 - Exemples de surextensions d'après Bernicot (1981)

cf version précédente

Tableau 6 - Points de la théorie de Clark (1973) confirmés (+) ou infirmés (-) par les expériences d'après Bernicot (1981)

cf version précédente